

O PAPEL DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Marta Sousa e Joaquim Luís Coimbra

Universidade do Porto

Este trabalho tem como objetivo destacar a importância da Educação e Formação de Adultos inserida numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, na adaptação dos cidadãos adultos às exigências da Sociedade do Conhecimento. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas a Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento de diferentes CNOS¹⁵.

Os dados revelaram a necessidade de investir na inserção da educação- formação de adultos em dinâmicas e projetos que motivem os adultos, desenvolvendo o seu crescimento pessoal e profissional de forma a desenvolver competências de empregabilidade e networking, preparando-os para lidar com um mercado de trabalho pautado pela instabilidade.

1. Aprendizagem ao Longo da Vida numa Sociedade do Conhecimento

A temática da Aprendizagem ao Longo da Vida tem-se vindo a destacar, de forma cada vez mais evidente, em afirmações de política internacional, tendo ocupado um lugar central nos discursos educativos a partir da década de 1970, essencialmente através de organizações como a Unesco, a OCDE e, também, o Conselho da Europa (Jarvis, 2004; Lima, 2007). O seu conceito, e de acordo com as 'Estratégias de Educação e Formação ao longo da vida na Europa: Relatório sobre o seguimento dado à resolução do Conselho de 2002', pressupõe um processo educativo e formativo ao longo de toda a vida, correspondendo ao quadro de referência para o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação, de modo articulado com as mutações na economia e na sociedade.

De acordo com o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), a Europa está em transição para uma sociedade e uma economia

¹⁵ Centros Novas Oportunidades

assentes no conhecimento, a designada “sociedade do conhecimento”. Sociedade esta que abarca uma mudança estrutural de longo prazo e “que tem lugar na economia, por virtude do papel acrescido da produção, disseminação e utilização do conhecimento como fonte de criação e uso da riqueza” (Lança, 2004, p. 41). Os seus efeitos “conduzem a uma profunda reorganização da sociedade, e fazem-se sentir tanto ao nível da esfera produtiva como no mundo da educação/formação, fazendo convergir “os modos de aprender” e os “modos de produzir”, exigindo o mesmo tipo de capacidades e de competências para o domínio destas situações” (Pires, 2002, p. 19). A denominada sociedade do conhecimento é baseada no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que contribuem para o desenvolvimento de redes mundiais de informação e comunicação. Neste sentido, todos os discursos políticos e/ou económicos acabam por destacar o papel da formação como forma de fazer face à crise do emprego, à necessidade de melhorar as qualificações dos recursos humanos e, assim, permitir o aumento da produtividade e da competitividade das empresas (Santos, 2004).

Neste contexto, importa realçar o papel que é atribuído ao indivíduo, no sentido em que a riqueza, a prosperidade e o sucesso económico dependem da capacidade das pessoas para inventarem, serem mais perspicazes que os seus competidores, continuando a aprender por si próprios e uns com os outros (Lança, 2004). Desta forma, e como o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida também refere, o adulto passa a ser responsável pela sua própria qualificação, atualizando as suas competências para fazer face às mudanças no trabalho, sendo que “esta responsabilidade individual pelo êxito (“subir na vida”, p. 13 do Memorando) ou pelo insucesso (despedimento) conduz a que cada pessoa tenda a comportar-se como um ‘empresário de si’” (Canário, 2000).

Numa sociedade do conhecimento, o risco de não adesão por parte dos indivíduos relativamente a processos de formação acarreta, supostamente, implicações de vários níveis: “a possibilidade de se desatualizar, de ficar em deficit e não poder acompanhar as exigências do seu posto de trabalho e, por isso, poder vir a ser excluído; mas talvez o pior seja não contribuir

para o projeto da sua empresa, e mais grave, do seu país, impedindo-os de se tornarem mais competitivos” (Santos, 2004, p. 354).

É preciso ter em conta, todavia, que existem públicos que têm uma maior possibilidade de aceder à formação, sendo que os mais referenciados como tendo necessidade de se atualizar, possuindo baixa escolaridade e qualificação nem sempre chegam a assistir à formação (Santos, 2004). É também nestes pressupostos, muitas vezes pouco contestados, que a Aprendizagem ao Longo da Vida se baseia, implicando, desta forma, um acesso a informações e conhecimentos atualizados, sendo que “a motivação e as competências para usar esses recursos de forma inteligente em prol de si mesmo e da comunidade, estão a tornar-se a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho” (Memorando da Aprendizagem ao Longo da vida, 2000, p. 5).

Assim, o facto de nos encontrarmos numa sociedade dominada pelo conhecimento e pelo rápido e infundável avanço tecnológico, leva-nos a encarar a aprendizagem ao longo da vida como um pilar fundamental na adaptação dos indivíduos às novas exigências. A precarização de vínculos e o desemprego crescente levam, assim, ao aparecimento de um sentimento de incerteza quanto ao futuro; desta forma, a aprendizagem ao longo da vida surge, não só, como factor de enriquecimento humano, como potenciador da revitalização civilizacional e da coesão social, mas também como um factor não desprezível de eficiência económica (Azevedo, 1999).

De facto, até recentemente pensávamos nas carreiras como sendo para a vida e supostamente estáveis num mundo que não deveria sofrer alterações, todavia, com as mutações económicas e sendo a inovação a chave do sucesso, os empregos passaram a ser mais flexíveis. Segundo Alverca, “para os jovens adultos e adultos, a alteração do conceito de carreiras e as suas implicações nos diferentes ciclos de vida, torna-se uma realidade, na generalidade apenas visível quando o processo de transição para a vida ativa se inicia, com qualificação profissional ou sem ela, e a procura de um emprego estável se torna uma realidade cada vez mais difícil de concretizar” (2004, p. 303). Deste modo, a aprendizagem ao longo da vida deve tornar-se

o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. A educação não pode ser só escolar ou pós-escolar mas deve, sim, ser contínua, apontando em todas as direções e sentidos.

Neste domínio, não é preciso aprender até morrer mas a educação torna-se um princípio básico para viver e sobreviver em sociedade (Melo, 1981), em especial numa sociedade marcada por inovações e mudanças contínuas. A aprendizagem passa a desenvolver-se ao longo da vida ativa para além dos espaços/tempos formalizados, reconhecendo-se a emergência da Sociedade do Conhecimento, marcada por novas formas de produzir, utilizar e difundir o conhecimento, diversifica-se os contextos e os processos de aprendizagem (Pires, 2002).

Os percursos de vida não foram apenas e só enriquecidos por paragens em contextos formais mas, sobretudo, por aprendizagens informais e não-formais. O princípio de educação e formação ao longo da vida deve abranger, assim, a totalidade do desenvolvimento humano podendo ser caracterizada, do ponto de vista biográfico, pela colocação, em pé de igualdade, com as experiências de educação-aprendizagem escolar e extra-escolar (Ambrósio, 2007). É necessário considerar as experiências de vida de cada adulto como aprendizagens efetivas, impedindo que as subestime em detrimento de uma valorização hegemónica da aprendizagem formal, ainda que muitas das decisões no âmbito educativo tendam a ser geridas através desse pressuposto.

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que o carácter contínuo da aprendizagem ao longo da vida atrai para este cenário os tipos de aprendizagem não formal e informal, anteriormente referidos. Na medida em que a educação formal é intencional e oferecida pelos sistemas escolares, a aprendizagem não-formal, por definição, ocorre fora das escolas, dos liceus, dos centros de formação e das universidades, caracterizando-se pela flexibilidade da sua forma de funcionamento, de horários, programas, locais de funcionamento, entre outros (Canário, 1999). Porém, muitas vezes os seus resultados têm pouco valor de troca no mercado de trabalho, sendo este tipo de aprendizagem, por conseguinte, tipicamente subvalorizada.

Em síntese, num contexto marcado por mudanças constantes é necessário desenvolver estratégias que permitam apetrechar os adultos com “as capacidades necessárias para prosseguirem a aprendizagem ao longo da vida, em contextos de mudança e inovação contínuas” (Morgado, 2009, p. 55). De facto, todas as alterações e exigências inerentes à sociedade do conhecimento despoletaram a emergência de profissionais portadores de aptidões e competências flexíveis, com capacidade de adaptação à mudança, e com uma atitude de reflexão contínua na definição e condução de objetivos a nível pessoal, profissional e de cidadania (Miranda, 2007), sendo a Aprendizagem ao Longo da Vida, uma das respostas para a concretização desse objetivo.

Este trabalho surge no âmbito da investigação desenvolvida no mestrado – Orientação Vocacional na Educação e Formação de Adultos: Aprender para e com a Vida - e tem como objetivo destacar a importância da Educação e Formação de Adultos inserida numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, na adaptação do cidadãos adultos às exigências da Sociedade do Conhecimento.

1.1 Método

Relativamente às opções metodológicas que orientaram esta investigação, a escolha recaiu sobre o paradigma qualitativo que estuda a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte, sobretudo, dos próprios dados, e não de teorias prévias para os compreender ou explicar (Almeida & Freire, 2003). A análise de conteúdo, por satisfazer “harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227), constituiu uma etapa do trabalho de investigação que nos permitiu transformar o material recolhido num “conjunto de dados”, organizando-se, posteriormente, o material em categorias e sub-categorias, permitindo-nos descobrir novas relações entre os conceitos, tendo em conta a existência da própria subjetividade, sendo para isso fundamental marcar o distanciamento de forma a dar uma coerência teórica à investigação.

Tendo em conta o objetivo desta investigação, considerou-se que a entrevista semi-estruturada permitiria o acesso a descrições porme-

norizadas e de carácter mais pessoal. A investigação incidiu num grupo composto por seis participantes, todos eles Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento em Centros de Novas Oportunidades. A escolha dos participantes que constituem a “amostra” desta investigação teve como preocupação reunir Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento de diferentes Centros Novas Oportunidades; desta forma, foram entrevistadas seis participantes (todas do sexo feminino), às quais foram atribuídos nomes fictícios para garantir o anonimato. Depois de as entrevistas serem realizadas e transcritas, procedeu-se à sua codificação e análise através do software *Qualitative Solutions Research (QSR) NVIVO 9*, tendo por base uma árvore de categorias organizada a partir dos objetivos do estudo.

1.2. Apresentação e Discussão de Resultados

Após a recolha dos dados, pretendeu-se analisá-los tendo como referência a fundamentação teórica que sustentou esta investigação. Deste modo, surgiu a necessidade de comparar algumas questões que foram abordadas no enquadramento teórico em relação àquelas que foram as experiências vividas pelos técnicos de diagnóstico e encaminhamento dos Centros Novas Oportunidades. Em primeiro lugar, foi importante desmistificar qual o papel e as funções de um técnico de diagnóstico e encaminhamento. Assim, foi apontado um conjunto de funções comuns a todas as entrevistadas e que vai de encontro ao que vinha estipulado na portaria 370/2008 de 21 de Maio: apresentar o Centro Novas Oportunidades e quais os seus objetivos; conduzir as etapas de diagnóstico e encaminhamento; definir, em função do perfil do adulto, a resposta de encaminhamento mais adequada; articular o seu trabalho com entidades formadoras, serviços e organismos competentes. Para além do estipulado na portaria já referida, todas as participantes indicaram outras competências que tiveram de desenvolver no exercício da sua profissão, como por exemplo: *“ter conhecimento de todo o sistema educativo português (...) ter competências básicas de atendimento, nomeadamente, quando se está em entrevistas, saber interagir com o candidato, procurar conhecer os aspetos que sejam importantes e relevantes para o percurso que o candidato pretende seguir (...) tem de haver competências básicas de relacionamento, de empatia, de aceitação incondicional, portanto, todos*

*aqueles chavões que, geralmente, se põe na Psicologia” (Ana)¹⁶. É de notar que, com o passar do tempo, e tendo em conta a situação económica atual, os técnicos de diagnóstico e encaminhamento depararam-se com a necessidade de trabalhar competências de empregabilidade e *networking*, desenvolvendo não só o crescimento pessoal dos adultos, mas também o seu crescimento profissional, “estar com eles em sessões a trabalhar currículo (...) tenho de estar com eles a trabalhar as questões da carta de apresentação, tenho de estar com eles a trabalhar dimensões de *networking*” (Ana).*

Importa ter em consideração que a maioria dos indivíduos nunca foi preparada para este clima “altamente competitivo entre pessoas e entre currículos individuais” (Azevedo, 1999, p. 140). De facto, muitos dos adultos que apostam na formação não têm uma profissão ou categoria profissional, mas sim um percurso marcado por diversas ‘ocupações’. Neste sentido, uma das entrevistadas refere que *“a maior parte das pessoas com quem nós trabalhamos trabalharam em hotelaria, trabalharam em limpezas, em confecção, quer dizer, não têm uma profissão. E, depois, quando se vão candidatar a um determinado cargo não encaixa, não encaixa porque aquela pessoa é indiferenciada. Esta necessidade de ir ajustando os percursos de formação mais contínua, mas mais adaptados àquilo que é a nossa realidade. Sobretudo, criar percursos profissionais adaptados à realidade daquela terra”* (Ana).

Das participantes que fizeram parte deste estudo, quatro tinham como formação de base a Psicologia, e duas as Ciências da Educação, factor apontado como sendo relevante para o desempenho da sua profissão, *“para mim, o essencial é que esse papel seja, efetivamente, executado por um psicólogo. Porque estão preparados, porque têm competências básicas de atendimento”* (Ana). Mais do que isso, o psicólogo é considerado determinante neste processo, devendo recorrer a estratégias de desenvolvimento psicológico capazes de proporcionar ao cliente experiências “de qualidade desenvolvimental susceptíveis de contribuir para a progressiva transformação dos seus investimentos atuais, no sentido de os adequar às suas necessidades e desejos pessoais, tendo em

16 Os nomes apresentados são fictícios de forma a manter o anonimato das entrevistadas.

conta expectativas, constrangimentos e oportunidades sociais” (Campos & Coimbra, 1991, p. 15).

Relativamente às discrepâncias entre o que vinha estipulado na Carta de Qualidade e a realidade dos contextos, as diferenças mais apontadas pelas participantes relacionavam-se com a forma como se processavam as etapas de intervenção, com as questões relacionadas com a calendarização do processo (tempo entre sessões, duração de entrevistas), e com a escassez de ofertas disponíveis. As etapas de intervenção surgiam mais como um constrangimento de tempo no reingresso escolar/formativo dos adultos, e não como etapas desafiantes e exploratórias. Já a falta de financiamento levou a que muitas opções de encaminhamento deixassem de estar acessíveis, sendo o processo de RVCC a única opção disponível comum a todos os centros onde as participantes trabalhavam.

No que diz respeito ao papel que era atribuído ao adulto dentro dos Centros Novas Oportunidades, todas as entrevistadas destacaram a responsabilidade pelo próprio percurso que o sujeito deve ter, nomeadamente na escolha da resposta de qualificação pela qual pretender enveredar. Contudo, uma entrevistada realçou a importância de apoiar e orientar o adulto durante este processo: *“eu quero que eles se sintam envolvidos na própria construção do seu percurso (...) quero que eles sintam que nós estamos ali para os ajudar, para os orientar, mas que eles são os principais atores das suas próprias histórias”* (Salomé). Convém referir, nesta fase, e segundo as entrevistadas, que alguns adultos acabavam por optar pela oferta que, aos seus olhos, lhes parecia mais fácil e de curta duração, mesmo que não fosse a mais indicada para eles: *“neste caso, não era, de todo, a melhor opção para ele...mesmo assim, e lembro-me muito bem...disse ‘não, não, eu quero é despachar isto, quero isto e mais nada’”* (Salomé).

Relativamente aos motivos pelos quais os adultos decidiam recorrer aos Centros Novas Oportunidades, as participantes indicaram a existência de uma evolução, percebida por elas como sendo negativa, ao longo do tempo. Aquando da criação dos Centros Novas Oportunidades, os adultos dirigiam-se aos mesmos em busca de desenvolvimento e valorização pessoais, tratando-se, maioritariamente, de empregados *“que nos procuram por razões profissionais, têm consciência que têm de aumentar a escolaridade*

para fazer face às exigências do mercado de trabalho” (Inês). Por outras palavras, a procura derivava de uma vertente mais pessoal, com o objetivo de alcançar o bem estar individual, “acreditavam que aquilo constituía uma oportunidade para eles, para eles se sentirem melhor com eles próprios, para se sentirem bem, para continuarem a aprender, essas coisas. Eles queriam estar mesmo lá, queriam aquilo para eles” (Salomé).

No entanto, e com o passar do tempo, muitos adultos viram-se obrigados a frequentar os Centros Novas Oportunidades, quer por se encontrarem em situações de desemprego ou emprego precário, quer por encaminhamento do Instituto do Emprego e Formação Profissional. Tudo isto, gerou sentimentos de revolta nos adultos, como é referido por uma das entrevistadas - *“a grande maioria vem sem motivação, com muita resistência face à formação, revoltados contra o país, o governo. Às vezes é difícil trabalhar com estas pessoas”* (Inês). Esta ideia é também reiterada por outra das entrevistadas que refere que *“eles têm um discurso muito derrotista. Nós atendemos muitas pessoas na faixa etária dos quarenta, cinquenta, então eles vêm muito no discurso de “agora não consigo emprego, ninguém me vai dar emprego, só dão aos jovens” e, de facto, vão a entrevistas de emprego e eles dizem-lhes precisamente isso, que não têm lugares para eles, só têm lugares para os mais jovens. Aos mais jovens não dão trabalho porque não têm experiência. Pronto, o mercado está um bocadinho assim. Chegam muito revoltados”* (Matilde).

Nestas situações, os adultos são obrigados a viver constantes ‘transições’ profissionais que não correspondem ao desenvolvimento de uma carreira, antes pelo contrário, pelo que as práticas de orientação que se lhes são destinadas visam “objetivos menos ambiciosos: trata-se de ajudá-los a enfrentar ‘o melhor possível’ tais situações que podem ser, ou vir a ser, extremamente difíceis” (Guichard & Huteau, 2001, p. 24). Neste sentido, uma das entrevistadas refere que muitos adultos *“revelam maior dificuldade em adaptar-se às adversidades que vão surgindo, não acreditando no potencial da formação, candidatos que em situações de desemprego ficam altamente prejudicados mentalmente”* (Inês). Aqui, compete à equipa dos Centros Novas Oportunidades criar meios e desenvolver práticas que ajudem estes adultos capacitando-os com as competências necessárias - *“não têm autonomia...têm que ser alimentadas. Agora, como é que isso se faz, ainda é*

*uma coisa que nós temos de aprender” (Ana). De facto, muitos dos adultos que recorrem a estes Centros, encontram-se em situação de desemprego não possuindo estratégias e mecanismos de trabalho ou estudo, pelo que cabe aos técnicos a tarefa de contribuir para o desenvolvimento de competências, muitas vezes tão simples, como o acesso à internet - “*entram aqui sem saber o que são ferramentas de trabalho e eu uso, muitas vezes, as minhas sessões para trabalhar estas competências, para os pôr a pesquisar este ou aquele site em que até ajuda a construir, ou que os ajuda a descobrir outras coisas. Por exemplo, para alguns deles a procura de emprego é feita no jornal, não conhecem outro motor de buscar que não seja esse* (Ana).*

No entanto, e considerando todas as adversidades já referidas inerentes a este processo, todas as entrevistadas afirmaram que, na maior parte das vezes, a passagem dos adultos pelos centros teve, efetivamente, resultados positivos, especialmente no que diz respeito a uma maior valorização pessoal e ao reconhecimento das próprias capacidades e competências: “*na minha perspetiva, os ganhos são maiores que as perdas. A questão das pessoas, como já falamos, dos hábitos de leitura, a questão das novas tecnologias da informação e comunicação, o auto-conceito que a pessoa tem de si própria, a questão da pró atividade, a questão de vermos que não podemos ficar de braços parados, que temos de conhecer, de falar*”(Carolina). De facto, as reflexões sobre as próprias histórias de vida dos adultos podem ser portadoras de uma tomada de consciência crítica e emancipatória, tendo como resultado um reforço da auto-estima, da valorização pessoal e do auto-conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de competências de empregabilidade, que permitem aos adultos enfrentar as adversidades do mercado de trabalho (Dias & Fernandes, 2006).

Ainda no que concerne à preparação do adulto para lidar com as dificuldades e mutações do mercado de trabalho, há uma entrevistada que afirma que, “*considerando a questão da aprendizagem ao longo da vida, [é necessário] reforçar, nomeadamente, as competências (...) ao nível da empregabilidade das pessoas, ou seja, não no sentido de lhes criar emprego mas criar estruturas que lhes permitam atingir, ou estarem mais preparados para esta realidade da necessidade de procura de emprego. E, também, criar*

momentos em que as pessoas tenham de aprender independentemente da sua qualificação” (Ana).

No que concerne a Aprendizagem ao Longo da Vida, para as entrevistadas esta engloba aprendizagens de carácter formal, não-formal e informal, separando a necessidade de aprender da necessidade de uma certificação: *“a aprendizagem ao longo da vida, na minha lógica, nem tem que ter certificado (...) é uma coisa pessoal, eu, enquanto pessoa, sinto que necessitava de aprender isto, gostava!” (Ana).* A qualificação dos adultos é, deste modo, encarada como uma medida fomentadora da Aprendizagem ao Longo da Vida, porém, as participantes deste estudo não dissociaram a qualificação de adultos de uma certificação em massa: *“houve vários processos que foram deturpados, e aí ouvimos falar em processos de um mês, em processos em que as pessoas nem se deslocam aos centros, nem são acompanhadas (...) há aí muita certificação em massa, infelizmente. Então, neste últimos tempos, para mostrarem número, para mostrarem que se aguentam, houve muito isso, houve muito essas certificações sem ter em conta os meios” (Matilde).*

As participantes admitiram ainda que, na maior parte dos casos, não existe qualquer tipo de acompanhamento posterior aos adultos - *“não há nenhum acompanhamento posterior ao encaminhamento, a não ser que os candidatos voltem porque estão interessados em dar seguimento ao seu processo de qualificação” (Carolina).*

Todos estes aspetos levantam questões importantes relativamente à forma como os princípios subjacentes à Aprendizagem ao Longo da Vida estão a ser minados.

1.3 Conclusão

Tendo em conta a situação social e económica que o nosso país atravessa, os Centros de Novas Oportunidades deveriam representar um dispositivo onde os adultos pudessem refletir sobre a sua relação atual com o mundo, especialmente numa altura em que maior parte dos sujeitos que recorrem a estes centros se encontram em situações de desemprego, emprego precário, ou com necessidade de ajustar os seus conhecimentos. Neste sentido, destaca-se a necessidade de se investir na inserção da educação-formação de adultos em dinâmicas e projetos

que motivem fortemente os adultos, elevando a sua autoconfiança através da valorização de experiências, assentes na adoção de uma abordagem de empoderamento. Para tal, os próprios indivíduos e empresas devem reconhecer os benefícios do investimento em ações de educação/formação, considerando que o modelo económico de um emprego para toda a vida quer seja na mesma empresa, área profissional ou setor de atividade já não existe.

Não é possível deixar de destacar a importância de transformar o processo de diagnóstico e encaminhamento num momento de Orientação e não apenas num conjunto de etapas burocráticas, pouco exploratórias, que levam à escolha de determinado percurso qualificante (Sousa, 2012). Mais do que explorar para o investimento, deve-se explorar o investimento, uma vez que é na relação com os outros, com o mundo, que nos construímos (Campos & Coimbra, 1991).

Como modo de reflexão foram apontadas algumas sugestões para os constrangimentos encontrados na prática: i) Reconceptualização dos Centros Novas Oportunidades como Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida, espaços de aprendizagem e orientação contínua, abertos para adultos que queiram uma certificação, mas também para aqueles que apenas procuram uma possibilidade de efetuar aprendizagens, não procurando, especificamente, uma certificação; ii) Rever os referenciais de competências-chave; iii) Potenciar acompanhamento dos adultos depois de concluído o seu processo; iv) Rever a Carta de Qualidade, de modo a que seja possível adaptar o processo ao adulto ao invés de submeter o adulto ao processo; v) Flexibilização das metas a atingir, evitando uma certificação em massa; vi) Repensar a articulação que existe entre o Centros Novas Oportunidades e a comunidade, desenvolvendo uma verdadeira interação entre ambas as partes; vii) Rever as metodologias utilizadas nas etapas de diagnóstico e encaminhamento (Sousa, 2012).

A Aprendizagem ao Longo da Vida acontece, para a maioria das pessoas, a nível local. Deste modo, é urgente apostar numa mobilização dos recursos de proximidade (escolas, estabelecimentos de ensino superior, centros de formação, instituições privadas de solidariedade social) que permita aos adultos que desejam investir no seu processo formativo, a possibilidade

de conciliar os vários papéis que desempenham na sua vida. Assim, e uma vez que o número elevado de certificações não se traduziu em níveis mais elevados de empregabilidade, os Centros Novas Oportunidades caíram em descrédito, acabando por encerrar. O final destes centros deu origem a um período de reflexão que culminou na criação dos novos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional ainda por iniciar atividade, e permitirá desenvolver novas práticas e reflexões.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alverca, C. (2004). Percursos na orientação da vida adulta: que desafios?. In M. C. Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (pp.301-314). Coimbra: Livraria Almedina.
- Ambrósio, S. (2007). CRVCC – Um centro de novas oportunidades. In M. Antunes, *Educação de adultos e intervenção comunitária II* (pp.69-84). Coimbra: Edições Almedina.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.
- Campos, B. P., & Coimbra, J. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Canário, R. (1999/2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2000). A 'aprendizagem ao longo da vida'. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Revista de Psicologia da Educação*, 10/11, 29-52.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Retirado de http://ec.europa.eu/education/life-long-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf
- Dias, M., & Fernandes, J. (2006). *Certificação no Processo de RVCC: e depois? As repercussões do RVCC no adulto certificado e o papel dos profissionais na experiência de certificar*. Actas do VIII Congresso Interna-

- cional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza (pp.99 a 109).
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Lança, I. (2004). Conhecimento, Economia e Sociedade – Da utopia à nova fronteira. In M. Ferreira, I. Lança, F. Suleman (Org.). *Portugal e a Sociedade do Conhecimento – dinâmicas mundias, competitividade e emprego*. Oeiras: Celta Editoras.
- Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Melo, A. (1981). A Educação de Adultos: conceitos e práticas. In M. Silva (Coord.). *Sistema de ensino em Portugal* (pp.355-382). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 355-382.
- Miranda, E. M. (2007). Ensino superior: novos conceitos em novos contextos. *Revista de Estudos Politécnicos*, V(8), 161–182.
- Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 37-62.
- Pires, A. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, M. (2004). *O Projeto de uma Sociedade do Conhecimento – De Lcv Vygotski a Práticas de Formação Contínua em Portugal*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Sousa, M. (2012). *Orientação Vocacional na Educação e Formação de Adultos: Aprender para e com a Vida*. Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia – Área de Especialização: Formação Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.